

## **LER E ESCREVER PARA QUÊ? SENTIDOS DO LETRAMENTO ESCOLAR PARA ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI**

**Marcos Luiz Wiedemer<sup>1</sup>**  
**Marcia Lisbôa Costa de Oliveira<sup>2</sup>**

**RESUMO:** Este trabalho examina as concepções sobre o papel da escrita e da leitura de adolescentes em situação de conflito com a lei, a partir da análise de algumas práticas de letramento desses indivíduos. Para tal finalidade, utilizamos como fundamentação teórico-metodológica as abordagens oriundas dos Novos Estudos do Letramento e da Sociolinguística. A análise das produções tem por objetivo averiguar os sentidos que esses adolescentes em situação de conflito com a lei atribuem ao processo de escolarização e ao discurso escolar, bem como promover um diálogo entre os estudos de práticas socioculturais e sociolinguísticos. Os resultados sugerem que quando se analisam tais concepções, os indivíduos passam a ser compreendidos como parte integrante de determinada comunidade de prática (discursiva), que se manifesta em suas formas de engajamento, as quais constituem suas identidades sociais.

**Palavras-chave:** Novos Estudos do Letramento; Comunidade de Prática; Identidades.

### **Lire et écrire pour quoi? Les sens de la littérale scolaire pour les adolescents en conflit avec la loi.**

**RÉSUMÉ:** Cet article examine les conceptions du rôle de l'écriture et de lecture des adolescents en conflit avec la loi, sur la base de l'analyse de certaines pratiques de littérale de ces personnes. À cette fin, nous avons utilisé comme base théorique et méthodologique de la venue de nouvelles approches des études de littérale et de sociolinguistique. L'analyse de la production vise à enquêter sur les significations que ces adolescents en conflit avec la loi attribuent le processus de scolarisation et le discours académique et à promouvoir un dialogue entre les études sur les pratiques culturelles et sociolinguistiques. Les résultats suggèrent que l'analyse de ces concepts, les individus commencent à être inclus dans le cadre d'une pratique particulière de la communauté (du discours), qui se manifeste dans leurs formes d'engagement qui constituent leurs personnages sociaux.

**Mots-Clés:** Nouvelles études de littérale; Communautés de pratiques; Identités.

## **INTRODUÇÃO**

Partindo da ideia de que as práticas letradas são múltiplas e correspondem a contextos sociais e ideológicos específicos, analisamos três textos escritos por adolescentes que cumprem medida socioeducativa no CRIAAD<sup>1</sup>/São Gonçalo-RJ e participam das “Oficinas de Língua Portuguesa” desenvolvidas pelo Projeto de Extensão “LetraJovem” (FFP/UERJ), para compreendermos as concepções de

<sup>1</sup> Doutor em Estudos Linguístico. Professor Adjunto, Faculdade de Formação de Professores/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) - São Gonçalo/RJ. mlwiedemer@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Letras. Docente do Mestrado Profissionalizante em Letras - PROFLETRAS e da Especialização em Estudos Literários na FFP/UERJ. lisboamarcia@hotmail.com

letramento que circulam nesse espaço, que se caracteriza como uma comunidade de práticas. Para tal finalidade, lançamos mão de uma perspectiva sobre letramento que envolve práticas socioculturais e práticas sociolinguísticas, com base em estudos que integram duas áreas de conhecimento, a primeira, os Novos Estudos do Letramento (GEE, 1990; STREET, 1995), a segunda, os estudos das comunidades de práticas (ECKERT, 2005, 2012).<sup>2</sup>

Entendemos que o “Discurso” desse grupo revela uma aparente irrelevância atribuída à escola, que deixa transparecer um sentimento de inadequação àquele espaço. Sendo assim, nosso objetivo é, então, averiguar o papel da escrita e da leitura na experiência social desses indivíduos, enfocando os sentidos que esses adolescentes em situação de conflito com a lei atribuem ao processo de escolarização e ao discurso escolar, bem como promover um diálogo entre os estudos de práticas socioculturais e sociolinguísticos.

Para dar conta desse objeto de pesquisa conforme o modelo acima, o texto se organiza da seguinte forma: (i) na primeira seção, discutimos, brevemente, conceitos elaborados no âmbito dos Novos Estudos do Letramento enfatizando a complexidade das relações que diferentes grupos sociais estabelecem com a leitura e escrita; (ii) na segunda seção, buscamos discutir como os Discursos se constituem nas comunidades de prática; (iii) na terceira seção, a metodologia e os sujeitos da pesquisa são apresentados de forma integrada a partir de uma perspectiva etnográfica; (iv) na quarta seção, examinamos os sentidos do letramento escolar para adolescentes em situação de conflito com a lei atribuem ao processo de escolarização e ao discurso escolar. Ao final, seguem nossas considerações seguidas das referências bibliográficas utilizadas.

## **1 OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO**

O cenário de estudos de letramento há muito reconheceu o papel sócio-histórico situado e múltiplo as práticas letradas. Neste contexto, os Novos Estudos do Letramento (doravante, NEL) têm sido centrais na teorização da complexidade dos letramentos como práticas históricas, socioculturais situadas (STREET, 2003). Nesta concepção, as práticas de apropriação de leitura e da escrita têm sido relacionadas com práticas sociais específicas, o que se coaduna com a noção de

práticas multiletradas. Para Street (2003) o letramento não pode ser visto “pura e simplesmente um conjunto de “habilidades técnicas” uniformes a serem transmitidas àqueles que não o possuem – o modelo “autônomo” – mas sim que existem vários tipos de letramento que se configuram nas comunidades, e que as práticas associadas a esses letramentos nas comunidades têm base social” (STREET, 2003, p. 12).

Conforme Street (2003), o *modelo ideológico do letramento* oferece uma visão sociocultural de letramento, pois além de compreendê-lo como prática social e não simplesmente como uma habilidade/técnica, considera os modos como os indivíduos tratam a escrita a partir de suas concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal, bem como relaciona as práticas de letramento às estruturas de poder social.

Assim, a abordagem dos NEL propõe que as **práticas de letramento, como práticas sociais**, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais e, com isso, assumem que as práticas discursivas são diferentes a depender das esferas e dos grupos sociais: escolar, religioso, familiar, entre outros, que posicionam o sujeito por relação à forma de aceder, tratar ou usar os textos. De acordo com Pinto e Fischer (2014, p. 15), “visão que se opõe a uma concepção instrumental dos usos da escrita. [...] Além disso, essa concepção de ‘novo’ impõe o reconhecimento de múltiplos letramentos ou letramentos, no plural, variando de acordo com o tempo e o espaço, bem como com as dimensões de poder conferidas por esses processos de leitura e escrita, em diversas práticas sociais”.

Para atualizar a noção de discurso como “pacotes” de identidade, ou seja, diferentes estilos e registros, diferentes padrões de vocábulos e de sintaxe, que são representados pelas linguagens especializadas, é importante compreender a noção de discurso de Gee (2005, p. 144):

[...] es una asociación socialmente aceptada de formas de utilizar el lenguaje, otras expresiones simbólicas y “arotefectos”, de pensar, sentir, creer, valorar y actuar que puedan utilizarse para identificarse uno mismo como miembro de un grupo socialmente significativo o “red social”, o para indicar (que uno está desempeñando) un “papel” socialmente significativo.

O autor discute, portanto, que “Discurso” é a linguagem em uso, isto é, quando as pessoas aprendem novas linguagens e novos gêneros discursivos – no

sentido de serem capazes de produzi-los – elas estão empregando Discursos. Dessa forma, Discursos sempre envolvem as linguagens, que constituem as práticas sociais e garantem uma amplitude maior, pois “integram maneiras de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorar e sentir, no sentido de ativar atividades significativas e socialmente situadas” (GEE, 2001, p. 719).

Neste sentido, a produção do discurso de forma interacional é situada no interior de uma determinada atividade social, que, por sua vez, congrega inúmeras esferas sociointeracionais (uso de diferentes linguagens sociais). Já é sabido que cada esfera compreende determinado tipo de texto, que apresenta “relativa estabilidade” (BAKHTIN, 2000, p. 279), que são rotinizados pela comunidade de fala. Além disso, vários aspectos interferem na construção do discurso, os quais são denominados de condições de produção, e isso é refletido no plano textual, ou seja, no objeto linguístico. Porém, ao tomarmos o conceito de comunidade de prática relacionado à noção de Discurso, é visível que as práticas de discursos possuem restrições estilísticas, que se realizam em atividades de construção de identificação/demarcação dos sujeitos, que são representados pelos modos de dizer na comunidade de prática.

## **2 “DISCURSOS” NA COMUNIDADE DE PRÁTICA**

Ao tomarmos o conceito de letramento, considerando os NEL, pode-se pensar que há uma relação de uso que um indivíduo ou uma comunidade estabelece com a escrita, e que tais usos discursivos são sustentados por instituições, as quais constituem “padrões”, ou seja, determinadas configurações particulares de usos e modos regulares de falar/escrever. Neste sentido, como a prática discursiva está associada a outras práticas sociais, diferentes padrões de linguagens especializadas podem ser combinados para ativar uma determinada identidade particular ou determinada comunidade de prática (ECKERT, 2012).

Assim, “durante o engajamento conjunto em tais atividades, as pessoas constroem em colaboração um sentido de si e dos outros como certos tipos de pessoas, como membros de várias comunidades em múltiplas formas de filiação, autoridade e privilégio. Em todas elas, a linguagem interage com outros sistemas simbólicos” (ECKERT e MCCONNELL-GINETT, 2010, p. 97). Dessa forma, as

peessoas e múltiplas comunidades de prática e podem desenvolver padrões linguísticos na medida em que se engajam em atividades nas variadas comunidades das quais participam (ECKERT e MCCONNELL-GINETT, 2010).

Nesta proposta, a visão do uso linguístico e da variação são reflexos de identidades sociais e categorias da prática linguística em que os falantes se colocam através da prática estilística. Dessa forma, os estudos do NEL devem se concentrar na busca da compreensão dos motivos que levam à adoção de uma ou outra variante, o que para Eckert (2005) é entendido como construção da *persona*, ou seja, para autora o indivíduo é visto em sua comunidade.

Para entender em que consiste uma comunidade de prática, Eckert (2000) esclarece que trata-se de um conjunto de pessoas reunido em torno de um empreendimento particular, negociando e aprendendo práticas que contribuem para a satisfação de um objetivo comum, por exemplo, grupo de adolescentes, da igreja, da escola, do trabalho etc. Neste sentido, embora os indivíduos tenham as mesmas características do macro-nível (sexo, idade, escolaridade e profissão), eles podem diferir quanto à fala devido a suas participações sociais. Milroy e Gordon (2003, p. 119) acrescentam que “os indivíduos que são bem integrados em redes locais estão posicionados socialmente para acessar as múltiplas comunidades de prática”.<sup>3</sup>

Na busca de uma interface entre comunidade de prática e os estudos do NEL, a pesquisa linguística deve considerar que o indivíduo pode optar/escolher por pertencer ou não à determinada comunidade de prática. Holmes e Meyerhoff (1999) mencionam que, diferentemente da noção de comunidade de fala (LABOV, 1972), na qual as normas são compartilhadas, assim sendo seus membros são definidos externamente, na comunidade de prática, as práticas construídas internamente são requeridas aos seus membros, sendo o relacionamento construído através de grupos de identidades e o processo social aprendido. Desta maneira, a comunidade de prática pode facilitar a propagação de novas formas linguísticas e padrões de letramentos.

Para Dionísio (2007) a articulação entre sociolinguística e cognição situada permite uma perspectiva de maior poder explicativo, por exemplo, para o relacionamento dos sujeitos com o discurso escolar. Sobre isso, a autora comenta que:

[...] partindo do pressuposto de que as práticas verbais específicas – protoformas de ‘linguagens sociais’ – de determinados Discursos e próprias de determinadas identidades são a matéria de onde provém o sucesso nas literaciais e na escola, é possível explicar alguma parte do insucesso e consequente abandono da escola pela fraca ou nula participação dos alunos em práticas sócio-culturais diversificadas, associadas a ‘grupos sociais’ que se identificam pelas suas ‘linguagens e gêneros especializados’ e maneiras características de falar, interpretar e usar textos, de agir e valorizar (p. 2).

Busca-se assim evidenciar que os usos de diferentes linguagens sociais envolvem mais do que aprender a linguagem como estrutura ou como conjunto de competências e habilidades, e que o engajamento em múltiplos letramentos emana da incorporação de diferentes discursos que são refletidos em demarcações em comunidades de práticas. No plano teórico, o principal ponto desta abordagem é a afirmação de que letramento é uma prática sociocultural e sociolinguística, e que as variedades de linguagem e estilo<sup>4</sup> podem ser salientes em contextos particulares de usos. Partindo da ideia de Eckert (2000), a identidade individual e de grupo estão sendo constantemente negociadas e renegociadas através de interações sociais, ambas expressas e construídas por meio do diálogo. Neste sentido, a identidade não é fixa e unitária, pois diferentes tipos de identidades podem ser experimentados em contextos diferentes, em diferentes grupos sociais e em diferentes comunidades de práticas (discursivas).

### 3 SOBRE A METODOLOGIA E OS SUJEITOS

Para a investigação aqui empreendida, o recorte do *corpus* da pesquisa é constituído por um conjunto textual escrito que inclui três cadernos de memórias e um texto de opinião, todos redigidos pelos adolescentes em eventos de letramento<sup>5</sup> ocorridos na biblioteca do CRIAAD/SG<sup>6</sup> oriundos do projeto de extensão “Letrajovem”.

O projeto de extensão “Letrajovem” LETRAJOVEM – Oficinas de Leitura e escrita para adolescentes, jovens e adultos em situação de risco social, com ênfase na educação de adolescentes em situação de conflito com a lei, tem como um de seus públicos-alvo os adolescentes internos em situação de semiliberdade no CRIAAD/SG.

Trabalhamos a partir de uma perspectiva qualitativa, em nível micro, com contribuições do estudo do tipo etnográfico que enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e das interações sociais. De acordo com Severo (2009, p. 272),

Uma ressalva deve ser feita, porém, em relação às pesquisas de nível micro, que tomam como unidade de estudo os indivíduos inseridos nas redes sociais e nas comunidades de prática, nas quais o pesquisador pode assumir uma postura dialógica, ao não reduzir o falante a fornecedor de dados, reconhecendo a relação intrínseca existente entre a linguagem e as relações interpessoais (incluindo o pesquisador).

Como estratégia metodológica, utilizamos as “ferramentas para analisar discursos” propostas por GEE (2012), em que observarmos os seguintes aspectos nos textos analisados: sistemas que constroem o discurso: prosódia, coesão, organização geral do discurso; sinais de contextualização e organização temática do texto.

Para compreender o funcionamento discursivo que se opera nesses textos, interessou-nos particularmente a análise das segmentações utilizadas pelos autores. Segundo Gee (*op. cit.*), estruturas de sentido construídas com base em linhas, *stanzas*<sup>7</sup> e seções existem em diferentes culturas e refletem unidades da competência narrativa/discursiva humana.

Aqui é importante ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI 8.069, 1990) determina que pessoas entre 12 e 18 anos que cometem atos infracionais estão sujeitas à determinação de medidas socioeducativas cujo objetivo é, acima de tudo, a reinserção desses adolescentes na sociedade. O papel das medidas é conscientizar os adolescentes que cometem atos infracionais da necessidade de seguir padrões de comportamento impostas a todos que vivem em sociedade. Segundo Sposato (2004, p. 12),

A medida socioeducativa é a resposta sancionatória do Estado quando o autor de um delito é adolescente. Neste sentido, a medida socioeducativa é sanção jurídico-penal, que cumpre tal qual a pena criminal o papel de controle social, procurando evitar a prática de novos atos infracionais por adolescentes e ao mesmo tempo diminuir a vulnerabilidade do próprio adolescente infrator ao sistema tradicional de controle. Isto ocorre por intermédio dos programas socioeducativos que através da oferta de um conjunto de serviços e políticas sociais devem favorecer alternativas de reinserção social.

Uma vez que o objetivo do projeto Letrajovem é contribuir para que as medidas socioeducativas tenham maior efetividade, pareceu-nos fundamental



compreender qual o olhar que esses sujeitos lançam sobre a escola, como eles veem o cotidiano dessa instituição e que sentidos eles atribuem aos conhecimentos escolarizados.

Os adolescentes e jovens que vivenciam situações de conflito com a lei apresentarem perfis muito diversos do ponto de vista da escolarização formal e dos conhecimentos e competências adquiridos nesse processo. Em geral, eles experimentaram um vínculo irregular com a escola, em função de todas as situações de exclusão e violência vivenciadas, o que favorece a ocorrência de defasagens idade-série e série-conhecimento.

Por isso mesmo, sua inserção nas escolas da rede pública de educação situadas no entorno do CRIAAD/SG é extremamente problemática. Além de dificuldades pedagógicas derivadas da entrada em sala de aula em momentos avançados durante o ano letivo, o modo como a comunidade escolar lida com esses adolescentes acaba por reforçar uma situação de exclusão inversa àquela desejada pela legislação.

Isso ocorre porque a identidade institucional de infratores que esses adolescentes assumem no contexto do CRIAAD, reverbera na escola como um rótulo de criminalidade que gera temor e acaba por afastar docentes e discentes do convívio com eles. Assim, pode-se afirmar que essas escolas públicas em que os adolescentes são matriculados, como parte do conjunto de ações que integram a medida socioeducativa, tendem a não praticar o modelo de educação inclusiva na perspectiva prevista pela Constituição, pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases Nacional e por suas regulações posteriores, o que torna a frequência a esse espaço quase ineficaz do ponto de vista de sua reinserção social.

#### **4 LER E ESCREVER PARA QUÊ? SENTIDOS DO LETRAMENTO ESCOLAR PARA ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI**

Os três textos que analisamos, na sequência, representam visões da escola que divergem da imagem que se costuma construir acerca dessa instituição e nos permitem perceber concepções sobre o letramento escolar e sobre os sentidos que o espaço escolar assume para os adolescentes que estão aprisionados em regime



de semiliberdade, o que só lhes permite sair do CRIAAD/SG durante a semana para estudar ou trabalhar.

Os dois primeiros textos foram extraídos de cadernos em que os autores narram suas vidas, enquanto o terceiro originou-se de uma proposta de que o adolescente registrasse por escrito o que havia exprimido oralmente sobre sua visão do espaço escolar.

#### Texto 1 - A escola como “fora de”<sup>8</sup>

##### **Stanza 1 Crença e sentimento pessoal**

São Gonçalo, 20/08/14

1 *Eu espero que o dia hoje passe rápido, para que a sexta feira chegue logo*

2 *aqui dentro é maior massacre*

##### **Stanza 2 Rotina e ócio**

3 *nós acorda 8 horas para tomar café volta e fica trancado até 10 horas a hora do pátio*

4 *e 12:00 nós almoça volta e fica trancado até 15 horas aí é o pátio de novo*

5 *e 17:30 eu vou para escola*

6 *melhor parte porque aí eu vejo a pista e só volto 23:00 ou 23:30*

7 *aí só durmo e acordo que já foi mais um dia*

8 *Segunda e Quinta eu faço curso de Barbeiro,*

##### **Stanza 3 Tempo**

9 *Aqui dentro um dia parece uma semana;*

10 *Quando nós pensa que é 17:00 horas ainda é 11 horas da manha,*

11 *aqui demora muito pra passar,*

12 *aqui a saudade da mulher, do filho, da família é grande demais*

##### **Stanza 4 Coda – Crença e sentimento pessoal**

13 *só pra quem aguenta mesmo*

14 *bagulho é doido*

Nota-se que o primeiro texto inicia-se mais formalmente, com o uso de estruturas de subordinação, buscando utilizar padrões de escrita, e progressivamente emergem traços de oralidade. Na linha dois da transcrição, o emprego da metáfora de valor hiperbólico – *aqui dentro é o maior massacre* - expressa o sentimento que perpassa o texto. O massacre a que se refere o adolescente reside no controle de seu corpo segundo o espaço e o tempo regradados institucionalmente.

A angústia diante do encarceramento e da força desse controle institucional é representada no relato cronológico de um dia que irá se repetir ciclicamente até o fim da pena de reclusão parcial, no qual marcam-se ritmicamente as horas e os dias. A esse respeito, Ferreira (S/d, p. 4) afirma que:

Do ponto de vista do preso, a pena temporaliza o sujeito em uma carga diária de repetição (rotina, ócio), fruto da quebra da liberdade que a pena impõe, sem discussão dos seus termos. O preso, nesse silogismo, inevitavelmente tende a refletir sobre o futuro, porque já perdeu parte do seu passado e o presente para ele inexistente. Já o tempo, nessa escala, acaba por afetar o preso, não no tempo objetivo (reprimenda jurisdicional), mas sim no tempo subjetivo (consciência) na medida em que os anos serão longos e a inquietude da sombra da pena, neste ambiente de segregação, será seu calvário.

Além do tempo, o espaço é extremamente controlado na prisão. Por isso, a circulação no espaço do CRIAAD também é regulada pelas normas institucionais. A maior parte do dia se passa na cela/quarto, sendo o uso do pátio permitido apenas em torno do horário das refeições.

Nesse contexto, a saída para a escola representa uma oportunidade de estar “fora de”. É interessante notar que a saída para a escola representa a melhor parte do dia, não pelo que ela significa em si, mas por essa oportunidade de escapar por algumas horas ao controle institucional e poder entrar em contato com o mundo, representado metonimicamente pelo vocábulo *pista* (linha 6), gíria que por significar rua, mas aqui assume significado mais amplo, representando o mundo, o espaço fora da “prisão”.

No relato não é feita nenhuma menção ao que ocorre na escola, uma vez que o espaço escolar, como “fora de”, se contrapõe ao CRIAAD, representado enfaticamente pela reiteração do advérbio *aqui* (linha 9).

Ao final do texto, quando o autor sintetiza os sentimentos expressos, aflora os usos de gírias e de uma expressão que é bem característica dos usos linguísticos da comunidade de práticas que se configura no CRIAAD: *bagulho é doido* (conforme linha 14). O uso de gírias se repete em outros textos, que aqui não analisamos. Dessa forma, a conclusão do texto expressa a concepção de que aqueles que só os fortes sobrevivem ao contexto prisional, que é incompreensível.

*Bagulho* é uma gíria que assume diferentes significados, uma espécie de vocábulo valise que pode significar droga, referir-se a uma situação, nomear um objeto, enfim, assume diferentes sentidos dependendo do contexto. Já o substantivo

*doido*, usado como predicativo do sujeito, é empregado tanto em sentido positivo, quanto em sentido negativo. Pode ser usado tanto para caracterizar uma pessoa sob efeito de drogas ou de álcool, quanto uma situação que não é compreendida, como ocorre no caso da expressão destacada.

A partir da perspectiva da comunidade de prática, o indivíduo deixa de ser compreendido como mero componente social e passa a ser visto como parte integrante de determinada comunidade, que se manifesta em suas formas de engajamento. Com isso, a identidade é construída pela participação em determinada comunidade de prática. Nesse movimento, surgem formas indexais, que segundo Eckert (2012) podem assumir uma característica distintiva de determinado grupo. Os signos indexais, uma vez reconhecidos, podem então ser convocados para movimentos ideológicos em relação ao grupo, invocando maneiras de pertencer a, ou características ou posturas associadas à comunidade de prática, e que tal índice pode ser utilizados por membros externos ao grupo como estereótipos.

Ao constituir as identidades na comunidade de prática, o sujeito faz uso de sua agentividade individual e segundo Guy (2015, s/p.) “os falantes fazem bricolagem – ou seja, constituem suas personas sociais a partir das variantes disponíveis, que evocam diferentes indexicalidades”.

#### Texto 2 – A escola como espaço de traição

20/08/14 VIDA DE UM DETENTO

##### **Stanza 1 Reflexão**

1 Bom hoje eu acordei com muito cansaço pensando na vida o que eu iria fazer.  
2 então eu parei e pensei no que tinha acontecido comigo.

##### **Stanza 2 Traição**

3 Serto dia eu e os outros jovem fomos a escola  
4 chegando lá fomos chamado para partisipa de uma palestra  
5 mas não foi realmente uma palestra

##### **Stanza 3 Prisão**

6 chegando lá estava um policial militar  
7 e ele falou que era do disque denusia o motivo para eles estar lá  
8 por que deram uma denuncia que nós estavamos vedendo drogas.

Nesse texto, o segundo, a escola tem sua função invertida. A situação relatada demonstra que o lugar que deveria ser familiar e acolhedor, foi usado como armadilha. É curioso que isso tenha sido concretizado através do convite para uma palestra.

Note-se que os adolescentes, apesar de envolvidos como o crime continuaram frequentando a escola, o que pode revelar a valorização do letramento escolar como forma de participação social, porém, transformada em território de traição, a escola perde a função de instituição formadora e torna-se agente de julgamento e punição.

A reflexão que abre o texto é bastante característica da situação vivida pelo encarcerado pois, uma vez que não controla o tempo presente, ele se volta para o passado e para o futuro. Nesse caso, o momento da prisão e o local em que ocorreu assumem óbvia importância. Nas páginas seguintes do caderno, que não reproduzimos aqui, porque nos afastariam do tema do trabalho, ele narra o que ocorreu antes da entrada no crime, como começou a vender drogas e outras situações vividas nos finais de semana em que é permitido voltar para casa.

A narrativa, que, como podemos perceber no fragmento transcrito, apresenta sequência coerente e emprega recursos de coesão. Também revela em diferentes sequências o sentimento de arrependimento, mas termina com a fuga decorrente da revolta em relação a situações vividas dentro e fora da prisão.

Sem nenhuma esperança de retorno à escola ou de reintegração social, o adolescente, que era reincidente e cumpria sua terceira medida socioeducativa, desiste e volta ao crime e declara: *“e vou sai saindo desse luga ja estou di saco cheio desse luga por papo reto. Só isso que eu tenho pra pode fala hoje”*.

Podemos perceber que a escrita no caderno de memórias assumiu um sentido para esse rapaz, que antes de fugir, fez questão de registrar por escrito suas emoções, opiniões e, inclusive, o motivo de sua fuga. Ou seja, embora apresente precário domínio do sistema da escrita e veja a escola como um espaço traiçoeiro, a escrita dos cadernos, entendida como um evento de letramento que lhe permitiu organizar e registrar suas reflexões revela uma prática de letramento que valoriza tais funções da escrita, apesar da escola. Além disso, a escrita funciona como um esforço de permanência, já que a volta ao crime gera uma expectativa de permanente risco de morte prematura.

Já o terceiro texto abaixo traz uma interessante ambiguidade, uma vez que incorpora, com marcas acentuadas de autoria, o gênero texto de opinião. Esse gênero em prosa dissertativa configura o modelo textual de eleição do letramento

escolar (STREET, 2014, p. 44). Dessa maneira, ele demonstra ter internalizado alguns princípios do discurso secundário<sup>9</sup> aprendido na escola, embora o tema do texto seja justamente o sentimento de incompreensão de seu autor diante do Discurso da “comunidade de prática” escolar.

Sobre o assunto ainda, Gee (2001) argumenta a favor de situar a leitura e a escrita de acordo com o contexto histórico e cultural do sujeito, para que sejam vistas como uma prática situada construída de acordo com o contexto em que se vive, com valores enraizados em determinada cultura e em certa época.

### Texto 3 – A escola como enigma

#### **Stanza 1 – Posição defendida**

1 A escola mudou

2 A cada dia que passa a escola fica mais difícil,

#### **Stanza 2 - fundamento da posição baseado na experiência pessoal**

3 antigamente era só conta de multiplicar e diminuir,

4 perguntas de português eram fáceis,

#### **Stanza 3 - fundamento da posição baseado na experiência pessoal**

5 hoje em dia cada pergunta é um texto,

6 as contas de matemática tem que soma multiplicar

7 pra depois dividir para achar o número do X,

8 até artes que era de fazer desenhos,

9 hoje em dia tem que escrever mais do que redação.

#### **Stanza 4 – Conclusão – justificativa e projeção de futuro**

10 Por isso eu não consegui passar do primeiro ano

11 ainda, mas vou conseguir

12 na fé de Deus esse ano eu passo.

A estrutura do texto dissertativo, mais especificamente do gênero texto de opinião, é atualizada de maneira eficiente nessa produção. O período inicial, redigido como um tópico frasal, explicita a tese. Na construção da argumentação, observamos o contraste entre dois polos temporais: antigamente e hoje em dia. O advérbio antigamente tanto pode se referir ao passado cronológico, comparado ao presente, numa visão histórica da instituição escolar, como pode se referir aos primeiros anos escolares, em contraponto ao ensino médio.

Corroborando a segunda hipótese, a *stanza* (2) apresenta a visão da escola no passado, explicitando uma concepção das aulas de matemática e língua portuguesa e matemática como “fáceis”, ou compreensíveis, já a *stanza* (3) refere-se a três disciplinas, acrescentando às antes mencionadas as aulas de artes. Nessa

*stanza*, bastante crítica e marcada pelo humor, o autor se refere à extensão dos textos a serem lidos e escritos e à complexidade dos exercícios realizados, demonstrando não atribuir sentido aos conhecimentos que a escola passou a exigir/desenvolver.

Na conclusão, após a argumentação baseada na experiência pessoal vivenciada em dois momentos da escola, o insucesso escolar é atribuído à mudança que foi sinalizada no início do texto. O desejo de concluir a escolarização e de obter sucesso, expresso na invocação feita nas linhas finais revela que o autor, mesmo diante da incompreensão do que se passa na sala de aulas.

As fragilidades em relação ao domínio do sistema da escrita que observamos no manuscrito também contribuem para reforçar a ideia de fracasso, uma vez que encontramos falhas em conhecimentos e habilidades que correspondem a expectativas de aprendizagem para o ciclo de alfabetização, embora o adolescente estivesse matriculado no primeiro ano do ensino médio.

Assim, o texto incorpora a valorização do letramento escolar, ainda que o autor não se sinta incluído na lógica que passou a regular esse novo modo de ser da escola, com o qual se deparou ao retornar à instituição.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As práticas de leitura e escrita integram as mais diferentes esferas socioculturais e sociolinguísticas dos sujeitos e se desenvolvem como parte integrante do modo como as pessoas dão sentido a sua experiência no processo de socialização e formam diferentes práticas discursivas. Por isso, valores, atitudes, motivações, perspectivas e maneiras de agir em cada contexto também são levados em consideração, é o que Gee (1999) denomina de Discurso, com D maiúsculo.

As análises desenvolvidas evidenciam que os usos de diferentes linguagens sociais envolvem mais do que aprender a linguagem como estrutura ou como conjunto de competências e habilidades, e que o engajamento em múltiplos letramentos emana da incorporação de diferentes discursos que são refletidos em demarcações em comunidades de práticas, o que se coaduna com a abordagem discursiva da linguagem.

Nos textos analisados, observamos a instanciação de identidades discursivas e o afloramento de práticas de letramento que demarcam concepções e usos da cultura escrita que circunscrevem um grupo identitário.

A partir de tais constatações, entendemos que conhecer a natureza sociocultural e sociolinguística das práticas de leitura/escrita supõe uma revisão dos construtos teóricos que tem orientado os estudos sobre letramento, e que se associe com as restrições estilísticas, que se realizam em atividades de construção de identificação/demarcação dos sujeitos, os quais são representados pelos modos de dizer na comunidade de prática (discursiva).

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

DIONÍSIO, M. L. *Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia*. Disponível em: <<<http://coralx.ufsm.br/revce/2007/0116.htm>. Acesso em 21 de fev. de 2015.

ECKERT, P. *Language Variation as social Practice*. Oxford: Blackwell, 2000.

\_\_\_\_\_. *Variation, convention, and social meaning*. Paper presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America. Oakland CA, 2005. Disponível em: <http://lingo.stanford.edu/sag/L204/EckertLSA2005.pdf>.

\_\_\_\_\_. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, n. 41, p. 87-100, 2012.

ECKERT, P.; MCCONNELL-GINETT, S. Comunidades de práticas: lugar onde coabitam linguagem, gênero e poder (1992). In: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (Org.). *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 93-108.

FERREIRA, Ajauna Piccoli Brizolla. *O tempo, e o tempo na prisão*. S/d. Disponível em: [http://www.esedh.pr.gov.br/arquivos/File/O\\_TEMPO\\_O\\_TEMPO\\_NA\\_PRISAO.pdf](http://www.esedh.pr.gov.br/arquivos/File/O_TEMPO_O_TEMPO_NA_PRISAO.pdf)

GEE, J. P. Orality and literacy: From the savage mind to ways with words. In.: GEE, J. P. *Social Linguistic and Literacy: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press, 1990.

\_\_\_\_\_. *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London and New York. 1999.

\_\_\_\_\_. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of adolescent & adult literacy*. Newark Delawate, v. 44, n. 8, p. 714-725, 2001.

\_\_\_\_\_. *La ideologia em los Discursos: lingüística social y alfabetizaciones*. Tradução do castelhado de Pablo Manzano. Madri: Ediciones Morata, 2005.

\_\_\_\_\_. *Discourses in and out of school: looking back*. Hofstra University. 2003.

\_\_\_\_\_. *Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling*. London/New York: Routledge, 2012.



GUY, G. O campo da sociolinguística e os limites da bricolagem. Palestra ministrada em 24 de março de 2015. *Tardes linguísticas*. Disponível em: <https://tardeslinguisticausp.wordpress.com/author/tardeslinguisticausp/>. Acesso em 23 de abril de 2015.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.) *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N. J: Ablex, p. 91-117, 1982.

HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. The community of Practice: theories and methodologies in language and gender research. *Language in Society* 28:2. Cambridge University Press, p. 173-183, 1999.

HORA, D. Estilo: uma perspectiva variacionista. In: GORSKI, E.; COELHO, I. L.; SOUZA, C. M. N. (Org) *Variação estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise*. Coleção linguística. V.3. Florianópolis: Insular, 2014. p. 19-30.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MILROY, L.; GORDON, M. Social Relationships Subjects. In: *Sociolinguistic: method and interpretation*. UK: Blackwell, 2003. p. 116-135.

OLIVEIRA, M. L. C. Ler e escrever para quê? Sentidos do letramento escolar para adolescentes em conflito com a lei. *Cadernos de Resumos – VIII JEL*, p. 212-213, 2014. Disponível em: <http://www.pglettras.uerj.br/linguistica/jel/2014/resumos.htm>

PINTO, M. C.; FISCHER, A. O discurso sobre leitura e escrita de um estudante EaD em formação. *Calidoscópio*, vol. 12, n.1, p. 15-23, jan./abr. 2014.

SEVERO, C. G. O estudo da linguagem em seu contexto social: um diálogo entre Bakhtin e Labov. *D.E.L.T.A.*, 25:2, p. 267-283, 2009.

SPOSATO, K. B. *Guia teórico e prático de medidas socioeducativas*. UNICEF, 2004. Disponível em: << <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/Guia-MedidasSocioeducativas.pdf>>>.

STREET, B. *Social Literacies*. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. What's 'new' in New Literacies Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), p. 77-91, 2003.

\_\_\_\_\_. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

WIEDEMER, M. L. Da comunidade de fala à comunidade de prática (discursiva): explorando a relação entre as práticas sociolinguísticas, socioculturais e os Novos Estudos de Letramento. *Cadernos de Resumos – VIII JEL*, p. 211-212, 2014. Disponível em: <http://www.pglettras.uerj.br/linguistica/jel/2014/resumos.htm>

<sup>1</sup> Centro de Recursos Integrados de Atenção ao Adolescente.

<sup>2</sup> Tal perspectiva de trabalho orienta os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa "Linguagem e Sociedade" (FFP/UERJ-CNPq) - <http://sociadadelinguagem.wix.com/sociadadelinguagem>.

<sup>3</sup> Cf. original: "Individuals who are well integrated into local networks are socially positioned to access multiple communities of practice".

---

4 Para Demerval da Hora “o que determina o estilo pode estar, muitas vezes, no comportamento que extrapola o linguístico. Avaliar a atitude do falante/ouvinte e buscar entender sua percepção em relação ao que é dito e ouvido podem elucidar análises que extrapolem os resultados meramente quantitativos” (HORA, 2014, p. 30).

<sup>5</sup> De acordo com Heath (1982, p. 83) “um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”.

<sup>6</sup> O CRIAAD/SG é uma das unidades de semiliberdade que compõem o novo DEGASE – Departamento Geral de Ações Socioeducativas, um órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e recebe ciclicamente 36 adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

<sup>7</sup> Gee (2012) *define a stanza* como sequência de linhas dedicadas a um só tópico, evento, imagem, perspectiva ou tema, como um elemento universal que constitui o produto dos mecanismos mentais pelos quais os homens produzem a fala.

<sup>8</sup> O texto original foi escrito em um só parágrafo, constituindo um bloco textual que preenche inteiramente uma folha de caderno, sem emprego de nenhum ponto final. São empregadas vírgulas e um ponto e vírgula. Além disso, foram mantidas a grafia das palavras tal como apresentada nos manuscritos.

9 Discursos Secundários (GEE, 2003, p. 15), isto é, à linguagem mais formal ligada às várias instituições “públicas”, como: igrejas, trabalho, instituições governamentais e escolares onde as pessoas “interpretam identidades especiais” como parte de seu trabalho nessas instituições. Já os Discursos Primários são definidos por Gee (2003, p. 13) como sendo aqueles relacionados ao “mundo da vida” (HABERMAS, 1984, apud: GEE, 2003, p. 14), ou seja, às formas de pensar, sentir, falar e tratar que são frutos da vivência que tivemos em nossa família como “pessoas comuns” que usam a linguagem “vernacular” ou informal (LABOV, 1972, apud: GEE, 2003, p. 15).

Recebido em 20/04/2015.

Aceito em 05/05/2015.